



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja międzykulturowa - drogą kształtowania wrażliwości na Innego

Author: Jolanta Suchodolska

Citation style: Suchodolska Jolanta. (2009). Edukacja międzykulturowa - drogą kształtowania wrażliwości na Innego. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.), "Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 1, Konteksty teoretyczne" (S. 265-274). Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Edukacja międzykulturowa – drogą kształtowania wrażliwości na Innego

*Edukacja, która otwiera oczy i umysł..., inspiruje...,
trzyma w poznawczym napięciu wobec różnicy...,
nie wylicza, lecz interpretuje i scala... – jakże różnie
rozumieć ją można. Dziękuję za naukę owej otwartości
myślenia ponad wszelkimi granicami, spojrzenia
wnikliwego i nie wartościującego, za kreatywną
cierpliwość i optymizm w każdym działaniu.*

Jolanta Suchodolska

Edukacja międzykulturowa stanowi niewątpliwie pewną alternatywę do edukacji zorientowanej etnocentrycznie¹. Z klasyfikacyjnego (i strukturalnego) punktu widzenia można ją wręcz sytuować na tle wybranych ideologii wyznaczających mechanizmy postrzegania Innego, wśród których na szczególną uwagę – zwłaszcza dla celów tego opracowania – zasługuje podejście akcentujące odczytywanie i interpretowanie tejże edukacji – jako „edukacji dla zrozumienia różnic kulturowych”, a istotą jej staje się dążenie do wysokiego wartościowania różnic kulturowych, by otworzyć się na kulturę Innego, z jednoczesnym fundamentalnym przekonaniem o walorach takiej komunikacji², która umożliwia proces kulturowego wzbogacania się, a także akceptacji prawa

¹ W klasycznych definicjach etnocentryzmu znaleźć można przekonanie o wrodzonej nadrzędności własnej grupy etnicznej lub kultury bądź tendencji do spostrzegania odmiennych grup lub kultur z własnej perspektywy. Na gruncie edukacji międzykulturowej rozszerza się definicję etnocentryzmu, wyróżniając kilka ważnych jego aspektów. Por. Z. Melosik: *Teorie i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 160.

² Szerzej na ten temat m.in. J. Mikołowski-Pomorski: *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków 1999, Wyd. AE; A. Kapciak: *Komunikacja międzykulturowa jako fenomen kultury współczesnej*, [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszką (red.): *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Warszawa 1995, Wyd. Instytut Kultury.

Innych do bycia odmiennym³. W kontekście tym za ważne uznać można wskazanie i urzeczywistnienie idei edukacji międzykulturowej, rozumianej jako świadome wychodzenie na jakże indywidualne pogranicza własne i pogranicza Innego, w celu poszukiwania wartości podobieństwa i różnicy. Aby takie dążenia urzeczywistnić, ważne jest przyjęcie dystansu wobec siebie samego i własnej kultury, co w praktyce okazuje się niełatwe i wiąże się z długotrwałym procesem „wnikania, wtajemniczania, podejmowania prób poznawania i reinterpretacji” tego, co pierwotnie oczywistym wydawać się mogło. W edukacji międzykulturowej ważne jest bowiem kształtowanie i akceptacja kompetencji komunikacyjnych oraz zdolności kierowania swoimi emocjami. U podstaw tak rozumianej dialogowej komunikacji tkwi zatem nabycie i ukształtowanie przez jednostkę umiejętności dostrzegania własnej niepowtarzalności i kompetencji społecznych w zakresie rozumienia odmienności, kształtowania siebie i Innych, chęć negocjowania i współpracy, wreszcie otwartość własnej niepowtarzalnej tożsamości na nowe elementy świata kulturowego. Wspomniane działania negocjacyjne i komunikacyjne stanowią próbę zrekonstruowania otaczającej rzeczywistości społecznej: podejmowana w tym celu aktywność jednostki umożliwia rozwój indywidualnych doświadczeń, prowadząc do wzbogacenia kompetencji osobistych i społecznych (także kulturowych) oraz reinterpretacji koncepcji siebie (tzw. społecznego Ja). Kształt tak rozumianej komunikacji – zdaniem Józefa Schmidta⁴ – uzależniony jest od współistnienia trzech komponentów: charakterystycznego sprzężenia zwrotnego w relacjach z otoczeniem, uzgodnienia znaczeń i empatycznego wejścia w rolę odbiorcy. W tym miejscu jawi się rola inteligencji emocjonalnej, której istotnym elementem jest zdolność współodczuwania i otwartość w relacjach międzyosobowych z uwzględnieniem perspektywy Innego. Tak rozumiane komunikowanie to swoista perspektywa zachowań pomiędzy nadawcą i odbiorcą, to proces integracji i kreowania własnego wizerunku (w wymiarze indywidualnym i grupowym) w celu zaistnienia, trwania i rozwoju złożonych relacji społeczno-kulturowych. Umiejętność wnikięcia w perspektywę Innego sprzyja poznawaniu, rozumieniu i akceptowaniu różnic indywidualnych i kulturowych oraz wszelkich związanych z nimi odrębności. Spotkanie z nosicielami innej kultury i nowych wartości, zauważenie ich i kontakt z nimi wywołuje immanentnie sytuacje, w których modyfikują się wzajemne oczekiwania. Ważną kwestią jest w tym miejscu pewność i znajomość siebie, wiara w siebie i swoje możliwości, zdolność do otwartości na nowy kontakt, a także – co ważne – znajomość i świadomość

³ Tak rozumiane cele edukacji mogą odnosić się również do idei edukacji wielokulturowej, bardziej ożywionej w praktyce społecznej i edukacyjnej państw i społeczeństw mocno genetycznie zróżnicowanych, tj. np. społeczeństwo amerykańskie.

⁴ J. Schmidt: *Dialog w edukacji międzykulturowej*. „Edukacja i Dialog” 2004, nr 8, s. 43–44.

wartości własnej kultury oraz kultury odbiorcy komunikatu, która rozwija się wraz z czasem, zależy od dojrzałości percepcyjnej i emocjonalnej. Pozwala to antycypować różnice i podobieństwa dzielące i łączące nasz świat wartości ze światem Innych, a także – pośrednio – umożliwia rozumienie zarówno sukcesów, jak i porażek w inicjowanej aktywności społecznej. Dzięki temu uczymy się uwzględniać wspomniane procesy regulacji emocjonalnej, których istotną właściwością jest zdolność do identyfikacji własnych emocji, a także rozpoznawania emocji Innych i umiejętność adekwatnego wyrażania stanów emocjonalnych. Pozwala to łagodzić możliwe nieporozumienia i znosić dzielące nas, zarówno interpersonalne, jak i społeczne bariery.

Wśród licznych celów edukacji międzykulturowej wymienia się między innymi: otwartość wobec świata oraz nowy wymiar porozumiewania się, nieograniczony rasą, językiem, religią, tradycją czy pochodzeniem społecznym, także – zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, poszanowania praw i godności Innych. Edukacja międzykulturowa – zdaniem Jerzego Nikitorowicza⁵ – proponując paradygmat „współistnienia” – zakłada możliwość wzajemnego rozwoju na skutek dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji. Eksponuje też potrzebę „rozumiejącej tolerancji”⁶, wypierającej poczucie wyższości kulturowej, formy zachowań ksenofobicznych i potencjalne przejawy praktyk dyskryminacyjnych. Celem tej edukacji jest kształtowanie w świadomości społecznej potrzeby dialogu odmienności, wskazywanie dróg i form komunikowania, zwłaszcza poprzez wzajemne przekraczanie własnych granic – granic własnej kultury – by wnikać w strefę Innego i porównując się z nim (szukając różnic i podobieństw zarazem), wzbogacić własne wnętrze i własną tożsamość społeczną i kulturową⁷.

W rozważaniach o związkach edukacji międzykulturowej z procesami rozwoju indywidualnego Ja człowieka pojawia się wiele wątków, ukazujących specyfikę określonych kontekstów rozwojowych i rządzących nimi prawidłowości, które warunkują także jakość różnorodnych relacji łączących nas z innymi ludźmi. W tych interakcjach każde zachowanie behawioralne niesie ze sobą swoisty ładunek energetyczny komunikatów, łamiąc linię demarkacyjną dzielącą partnerów w relacji i wyznaczając – tym samym – nie tylko płaszczyznę komunikacji interpersonalnej, ale także szerszej interakcji społeczno-kulturowej.

⁵ J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP, s. 49.

⁶ Por. np. I. Lazari-Pawłowska: *Jeszcze o pojęciu tolerancji*. „Studia Filozoficzne” 1987, nr 1.

⁷ J. Nikitorowicz: dz.cyt., s. 49.

Spotkanie kulturowe – jako interaktywna baza rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka

Analizując uwarunkowania rozwoju indywidualnego człowieka, na uwagę zasługuje stwierdzenie, że głównym czynnikiem jego rozwoju emocjonalno-społecznego jest bezwarunkowa aktywność, obejmująca różnorodne czynności o charakterze podmiotowym, społecznym i symbolicznym (także czynności komunikacyjne) oraz – niezwykle istotne w życiu każdego – interakcje osobowe. Ważnym pomostem między aktywnością jednostki w środowisku a dokonującymi się zmianami w jej psychice i zachowaniach społecznych jest wzrost doświadczenia, będącego efektem procesów komunikowania interpersonalnego w środowisku socjalizacji w różnych okresach życia. Każdy z okresów charakteryzuje swoista specyfika oddziaływania bodźców i indywidualne efekty reagowania na nie. Aktywność jednostki w środowisku społecznym jest ważnym źródłem i stymulatorem prawidłowego rozwoju; sprzyja też trwającemu przez całe życie kształtowaniu się jej osobowości. Przebieg rozwoju każdego człowieka w różnych okresach życia jest odmienny i zależy od charakteru źródeł oraz mechanizmów zmian rozwojowych⁸. Dlatego też w sposób specyficzny rozwijają się: aktywność i dojrzałość psychiczna jednostki, zachodzą zmiany i przekształcenia w strukturze osobowości (centrum podmiotowego Ja) oraz rozwijają się (na podstawie zdobywanego doświadczenia) kompetencje społeczne⁹, umożliwiające wzrost emocjonalności i umiejętności współdziałania. Z całą pewnością zauważyć można, iż to głównie od natury i konstrukcji psychicznej człowieka zależy, czy pozwoli na kształtowanie się tych preferencji i zdolności u siebie, jednak najintensywniej procesy te uwiadamniają się w okresie dzieciństwa i adolescencji¹⁰. Wówczas rzeczywistość dziecka podlega procesowi nieustającej rekonstrukcji, zwłaszcza pod wpływem nowych, coraz bogatszych doświadczeń

⁸ Szerzej mechanizmy rozwojowe opisuje m.in. A. Brzezińska: *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 68–77; J. Trempała: *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz 2000, Wyd. AB; A. Matczak: *Różnice indywidualne w rozwoju psychicznym*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. T. 3. Warszawa 2002, PWN, s. 178–183.

⁹ W licznych analizach zwraca się uwagę – z jednej strony – na uniwersalne kompetencje warunkujące prawidłowy tok uspołeczniania w kolejnych fazach życia, albo też – na kompetencje przydatne w dokonaniu przejścia z jednego stadium rozwojowego społecznego do następnego. Są to z reguły dyspozycje psychologiczne, odpowiadające za szeroki zakres działań społecznych. Szerzej m.in.: R. Stefańska-Klar: *Rozwój kompetencji społecznych dziecka a proces socjalizacji*, [w:] E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.): *Współczesne problemy socjalizacji*. Katowice 1995, Wyd. UŚ, s. 76.

¹⁰ Problematykę adolescencji rozwija wielu autorów. Por. m.in.: P. Szczukiewicz: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin 1998, Wyd. UMCS, s. 49–53; J. Basistowa: *Istota i rozwój tożsamości w koncepcji E.H. Eriksona*, [w:] A. Gałdowa (red.): *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Kraków 1999, Wyd. UJ, s. 119.

społecznych, określonych sytuacji, dążeń i interakcji z Innymi. Zdaniem Marii Kiejar-Turskiej¹¹, rozwój społeczny rozpatrywać można w dwóch aspektach: jako integrowanie się dzieci z grupą społeczną oraz jako kształtowanie się jednostki w grupie. W rozważaniach o kształtowaniu indywidualności druga z wymienionych perspektyw bardziej dogłębnie oddaje specyfikę procesu, który polega przede wszystkim na dochodzeniu do unikatowych, charakterystycznych dla każdego wzorów przeżywania, myślenia i działania w jakże różnych sytuacjach społecznych. Proces socjalizacji w tym okresie służyć ma przede wszystkim opanowaniu przez dziecko wiedzy o swojej grupie i rolach społecznych, a także opanowaniu przyjętych w tej grupie standardów oraz wartości¹². Każde doświadczenie staje się osobistym momentem rozwojowym, na miarę ważnego współkreatora tej rzeczywistości. Dziecko konstruuje swoje osobowe Ja w obszarze wyznaczonym przez współistnienie i współdziałanie z własną grupą odniesienia. Zdaniem Nikitorowicza¹³, nie ma możliwości tworzenia obrazu siebie, jeśli nie znajdzie się własnej grupy odniesienia i osób znaczących. To ona – pomimo iż zmienia swoją strukturę wraz z dokonującym się cyklem życia – niczym swoiste „lustro”, pozwala się na nowo odnajdywać i dookreślać; w tym mikroświecie zewnętrznym szukamy bowiem wiedzy o sobie. Zbiór owych społecznych samookreśleń okazuje się szczególnie istotny w warunkach zróżnicowania kulturowego, które owocuje w liczne spotkania interpersonalne. Wówczas Inni są postrzegani w wielu złożonych kontekstach socjalizacyjnych, stając się bliższymi poznawczo i emocjonalnie.

Zatrzymanie się na analizie wybranych aspektów rozwoju indywidualnego pozwala zauważyć, że szukanie własnej niepowtarzalności – prócz tego, że jest długotrwałym procesem – staje się również ważnym zadaniem rozwojowym. Jednym z istotnych warunków realizowania określonych zadań rozwojowych każdego okresu ontogenezy jest jednak przejście przez pewien typ doświadczeń społecznych oraz zdobycie narzędzi do ich opracowania i symbolizacji. Doświadczenia te są niewątpliwie podobne dla ludzi w tym samym wieku. Przyswajanie kultury symbolicznej grupy, wraz z niesionymi wartościami i regułami interpretacji świata, rozpoczyna się u dziecka bardzo wcześnie. Rozwój osobowości – indywidualności poznawczej, emocjonalnej i społecznej – dziecka początkowo dokonuje się wyłącznie w kontaktach z osobami znaczącymi; w tym polu interakcji następuje rozpoznawanie bodźców, współtworzących podstawowy kontekst do pierwszych kreacji Ja. We wczesnych okresach rozwoju świat

¹¹ Por. M. Kiejar-Turska: *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): dz.cyt., s. 113; por. też M. Kiejar-Turska: *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1. Gdańsk 2000, GWP.

¹² Tamże, s. 113.

¹³ J. Nikitorowicz: dz.cyt., s. 60.

społeczny dziecka jest rzeczywistością wykreowaną, wręcz zaprojektowaną przez jego środowisko życia i osoby znaczące. W sposób naturalny, nasycony emocjonalnymi związkami z najbliższymi dziecko bezrefleksyjnie i nieświadomie przyjmuje nie tylko wartości i zasady Innych, ale również internalizuje ich zachowania społeczne. Dziedziczy to, czego doświadcza i w czym wyrasta. Z upływem czasu jednak obraz tego świata ulega reifikacji; staje się rzeczywistością, w której nieustannie buduje swój obraz; zaczyna coraz bardziej celowo i świadomie rozpoznawać, a także odróżniać siebie od Innych, świadomie tworzyć najpierw swoje narracje, a później konwersacje z Innymi¹⁴, wreszcie – budować swoją autodefinicję oraz kreować własny świat, realizując nowe potrzeby psychospołeczne i kulturowe¹⁵.

Moment, w którym w integralną część socjalizacji na poziomie mikrospołecznym włączają się oddziaływania grupy rówieśniczej wraz z obowiązującymi w ich aktywności normami i konwencjami subkultury dziecięcej, dostarcza dziecku doświadczeń, które umożliwiają mu nie tylko rozumienie norm społecznych, ale również ich przestrzeganie w działaniu i zachowaniu¹⁶. Te mikroprocesy prowadzą do rozwoju i dalszego wzrostu autonomii zarówno w zakresie norm moralnych, jak i innych norm w zachowaniach społecznych. Doświadczenia zdobywane przez dziecko dzięki własnej aktywności sensoryczno-motorycznej i działaniom podmiotowym stają się źródłem wiedzy, a także podstawą kształtowania się pierwszych ważnych przekonań o rzeczywistości i sobie samym. Rozwija się w dziecku poczucie autentyczności przeżyć emocjonalnych. Sądzić można, że rozwój ten jest tym pełniejszy, im bardziej złożone i interaktywne jest środowisko życia.

Wczesne doświadczenia (zwłaszcza polisensoryczne) uwarunkowane kulturowo – zdaniem Marii Tyszkowej¹⁷ – odgrywają rolę szczególnych pierwowzorów, współdecydujących zarówno o przebiegu procesów percepcyjnych, jak i emocjonalno-społecznych dziecka. Dużą różnorodność doświadczeń kulturowych niesie z sobą – z jednej strony samo środowisko życia (np. na obszarach pogranicznych, zróżnicowanych kulturowo, językowo czy etnicznie), a z drugiej – dostarczanie dziecku przykładów, wskazujących różnice w sposobach funkcjonowania innych ludzi, ich cech i zachowań społecznych (cech fizycznych i konstytutywnych, wzorów życia, przywiązania do symboli, a także repertuaru zachowań, różniących jednych ludzi od Innych). Jeśli dziecko żyje w warunkach

¹⁴ B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa 2001, PWN, s. 108–111.

¹⁵ K. Obuchowski: *Galaktyka potrzeb człowieka*. Poznań 2000, Wyd. Zysk i S-ka.

¹⁶ J. Piaget: *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa 1981, PWN.

¹⁷ M. Tyszkowa: *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.): *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa 1996, PWN, s. 113.

wyraźnej różnorodności na pograniczu, dostarcza ona jemu okazji do autentycznego doświadczania i przeżywania dialogu z odmiennością, a tym samym umożliwia dokonywanie porównań i wzajemne uczenie się wspólnego bycia i przeżywania. Jeśli jednak interaktywność środowiska życia nie wynika bezpośrednio z widocznych różnic o charakterze kulturowo-społecznym, wówczas należy szukać okazji do tworzenia takiej płaszczyzny opisu rzeczywistości, która wprowadzi je w otaczający świat, wskazując na owe podobieństwa i różnice lub też symbolicznie przenosząc je w przestrzeń takiego opisu innej kultury, języka i obyczajowości, który przybliży jemu rozumienie kategorii Innego, jego cech i właściwych dla niego zachowań kulturowych. Oswajanie z wieloraką odmiennością jest dla dziecka jednym z ważnych stymulatorów rozwojowych.

W zależności od wieku rozwojowego, dojrzałości emocjonalno-społecznej, rodzaju doświadczeń społecznych bądź kulturowych dziecka, poszukiwać można różnych form edukowania w kierunku uwrażliwiania na Innych. Każda z możliwych dróg wykorzystuje swoisty repertuar wyuczonych komunikatów odzwierciedlających poziom otwartości poznawania, odczuwania i myślenia, który przekazywany jest dziecku drogą aktywnego odwzorowywania bądź za pomocą obrazów symbolicznych. W kontekście tak rozumianej edukacji, szczególną rolę pełni rodzic, wychowawca, nauczyciel – osoby, które – kierując się własną wiedzą, emocjami, bagażem doświadczeń społecznych (nie zawsze emanujących pozytywną energią), często także utrwalonymi schematami zachowań behawioralnych – powinny w sposób „czysty emocjonalnie” przybliżyć dziecku Inność i pokazać jej perspektywę istnienia i społecznego funkcjonowania. Aby ten cel mógł być realizowany, osoby te muszą spełniać pewne kryteria na poziomie własnej interaktywności, której jednym z warunków swobodnego rozwoju jest samoświadomość, będąca – z jednej strony spoiwem koncepcji siebie, z drugiej – jedną z cech inteligencji emocjonalnej. Nauczyciel, ukazujący dziecku drogę do poszanowania i akceptacji drugiego człowieka powinien świadomie rozwijać w sobie zdolność bycia transgresyjnym, otwartym ponad wszelkie podziały i indywidualne oceny, kształtować własne kompetencje społeczne w kierunku rozumienia, współodczuwania i współdziałania. Wskazane preferencje indywidualne w praktyce winny znajdować swoje odzwierciedlenie w różnych obszarach afirmacyjnych i manifestacjach behawioralnych. Wśród zadań, które stoją przed emocjonalnym aspektem edukacji nauczyciela, na szczególną uwagę zasługują: kształtowanie umiejętności rozpoznawania własnych emocji; świadomość własnych uczuć wraz z kontrolą ich dynamiki; kształtowanie w sobie samokontroli emocjonalnej (kierowanie własnymi emocjami oraz umiejętność podporządkowania emocji i dążeń wybranym celom); umiejętność odczytywania emocji przeżywanych przez Innych z umiejętnością jednoczesnego wczuwania się w ich sytuację i głębokiej empatii; umiejętność nawiązywania, podtrzymywania i pielęgnowania związków z innymi ludźmi (warunkowane m.in. umiejętnością kierowania ich emocjami). Rozumienie własnych odczuwanych

przez człowieka stanów emocjonalnych z próbą rozpoznawania stanów emocjonalnych innych ludzi sprzyja nie tylko podejmowaniu trafnych, obopólnie pozytywnych decyzji, ale ułatwia też rozwiązywanie różnych problemów społecznych zarówno na poziomie małej grupy, jak i w szerszej skali zjawiska. Zauważyć można zatem, że wymienione predyspozycje i zdolności nie pozostają bez znaczenia, a nawet stają się nieodzowne w pracy pedagogicznej nauczyciela-wychowawcy, współdecydując o jakości i komforcie ich życia emocjonalnego, jak i nawiązywanych dialogowo relacji interpersonalnych z Innymi. To z kolei umożliwia i ułatwia proces wychowania i edukacji dziecka do wrażliwości na drugiego człowieka. Dziecko, które doświadcza relacji z dojrzałym i spełnionym emocjonalnie edukatorem, z wielokrotnia swój poziom empatii – wyczulenia na sygnały wysyłane przez Innych z chęcią jego zrozumienia i odczuwaną potrzebą niesienia pomocy, gdy tego potrzebują. Poziom ten kształtuje się wraz z umiejętnością słuchania, wrażliwością na przeżywane/doświadczone emocje i problemy innych ludzi, a także próbą zrozumienia odmiennego punktu widzenia. Sprawia to, że w wielu sytuacjach dostrzegać będą konieczność pomocy Innym, zrozumienie ich potrzeb bez naruszania uczuć. W owe kompetencje i umiejętności wkomponowuje się bardzo dobrze pozytywna tolerancja, domagająca się bezkompromisowej wrażliwości na wszelkie różnice, poszanowania Innych, zrozumienia ich odrębnych światopoglądów i filozofii życiowych. Ważną cechą indywidualną jest umiejętność rejestracji sygnałów emocjonalnych płynących od Innych i dostosowywanie do nich własnych komunikatów. Bazą dla tej kompetencji jest otwartość, umiejętność uważnego słuchania, poszukiwanie wzajemnego zrozumienia i transparentność we wzajemnych kontaktach. Ponadto, nauczyciel wrażliwy – inteligentny emocjonalnie – rozwija w sobie zdolność podmiotowego i twórczego łagodzenia wszelkich sporów, tj. sytuacji mogących być źródłem na przykład potencjalnych konfliktów w grupie.

Warto zauważyć w tym miejscu, że sama praktyka pedagogiczna (zwłaszcza praktyka szkolna) z zakresie zbliżania dziecka (dzieci i młodzieży) do różnych form komunikacji interpersonalnej i kulturowej wciąż jeszcze daleka jest od modelu, który proponowałby działania wdrażające młode pokolenie do kanonów kultury, z jednoczesnym autonomicznym – na miarę wzrastania dziecka – pomysłem kreowania swej niepowtarzalności. Związek między twórczym, coraz bardziej autonomicznym uczestniczeniem jednostki w różnorodności świata a budowaniem własnej autonomii (także autonarracji i biografii) zarysować można na wiele sposobów. Jednym z nich może być wskazanie i urzeczywistnienie idei edukacji międzykulturowej, rozumianej jako świadome wychodzenie poza znane i oczywiste granice wyznaczające własną przestrzeń myślenia i odczuwania, poza pogranicza własne i na pogranicza Innego w celu poszukiwania wartości w dostrzeganej różnicy. Aby takie dążenia urzeczywistnić, ważne jest przyjęcie dystansu wobec siebie samego, własnych przyzwyczajeń, sposobów myślenia i działania, wyuczonych, często także stereotypowo inicjowanych spo-

sobów i strategii emocjonalnego reagowania. Ważne jest, by uczyć się w sposób otwarty percepcji wartości innej kultury; czasami od nowa – bez obciążeń wynikających z obserwacji i interioryzacji – uczyć się odczytywania emocji drugiego człowieka, jego potrzeb i behawioralnych zachowań komunikacyjnych, otworzyć się na kulturę Innego, z pełnym przekonaniem o walorach takiej komunikacji¹⁸, która umożliwia proces emocjonalno-społeczny i kulturowy ubogacania się. W edukacji międzykulturowej ważne jest bowiem ustawiczne kształcenie kompetencji komunikacyjnych, kształtowania siebie i Innych, chęć negocjowania i współpracy, wreszcie – począwszy od etapu adolescencji – otwartość własnej tożsamości na nowe elementy świata kulturowego.

Interaktywne działania nauczyciela, mającego stać się przewodnikiem po ścieżkach edukacji międzykulturowej dziecka, polegać powinny w szczególności na otwartości myślenia i działania, dzieleniu się pomysłami i planami oraz informacjami i możliwościami; poszukiwaniu współpracy, rozwijając instynkt społeczny, polegający na organizowaniu kontaktu z Innymi w celu osiągnięcia płaszczyzny zrozumienia. Podstawy tej kompetencji leżą we wzajemnym szacunku i pomocy, zaangażowaniu oraz chronieniu indywidualności dziecka i – w głównej mierze – na nieinstrumentalnym traktowaniu się członków grupy. Komunikacja taka ukierunkowana jest na realizację pozytywnych celów i planów, z wykorzystaniem użytecznych społecznie umiejętności dzielenia się własnym doświadczeniem, przeżywanymi emocjami w codziennych relacjach międzyludzkich, pamiętając, że każde zachowanie behawioralne to dla dziecka nieobojętny poznawczo komunikat.

Summary

Intercultural education – a way of shaping sensitivity to the Other

Children's activity in social environment is an important source and stimulant of appropriate development – it enhances life-long shaping of their personality. The course of the child's individual development in different life periods depends on the nature of sources and mechanisms which trigger the changes. That is why, psycho-emotional activity and maturity are developed in a specific way, changes occur in the structure of personality, and (owing to the collected experience) various social competences develop, which increase emotionalism, empathy and ability to cooperate. Whether or not, or when exactly, it becomes possible to shape these preferences and abilities on one's own, is determined to some extent by endogenic factors related to the character and mental

¹⁸ Szerzej na ten temat m.in. J. Mikułowski-Pomorski: dz.cyt.; A. Kapciak: *Komunikacja międzykulturowa jako fenomen kultury współczesnej*, [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tysza (red.): dz.cyt.

construction of a young person. The other determinants come from upbringing environments, education, and broadly understood socialization. Together with the occurrence of appropriate human potentialities, they shape the child's sensitivity to the observed social similarities and differences. Then, new and constantly richer social experiences and situations enable children to shape their cognitive and emotional openness and to carry out the on-going, creative reconstruction of the surrounding reality. The authoress is of the opinion that these activities are enhanced by intercultural education.

Translated by Agata Cienciata